

## REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATUANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Leandro Valente Da Veiga (especialista/UNINTER).*

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar aquele que influencia de maneira direta o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: o professor. Falaremos sobre sua formação, o que se espera do professor de línguas e quem é o sujeito que ensina línguas na educação básica. É um fato conhecido que diferentes métodos de ensino e diferentes épocas criam expectativas sobre o trabalho deste profissional, expectativas estas que podem divergir de acordo com as concepções de ensino, aprendizagem e papel da escola apresentadas em cada momento histórico. Hoje, em uma era pós-comunicativa, acredita-se que não exista uma única forma de ensinar/aprender línguas, sendo assim, cabe ao professor o poder de decisão sobre os rumos que sua aula irá tomar. Precisa-se então, em tempos atuais, de um profissional reflexivo, consciente de seu papel e do poder de influência de suas crenças e atitudes. Constatou-se que, ainda hoje, muitos profissionais que ensinam língua estrangeira em nossas escolas não possuem formação nesta área, o que pode afetar grandemente a prática pedagógica do mesmo e a qualidade do ensino oferecida aos alunos que frequentam suas aulas.

**Palavras-chave:** Professor. Formação Docente. Línguas estrangeiras. Ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Aprender línguas é um assunto de grande interesse para a sociedade moderna, e ao mesmo tempo, o ensino desta disciplina apresenta-se como um desafio para os estudiosos da área, sempre buscando por maneiras de viabilizar a aquisição de línguas àqueles que necessitam. Durante esta busca, muitas metodologias foram apresentadas, começando pelo método gramática e tradução, passando pelos métodos direto, audiolingual, entre outras, até chegarmos à abordagem comunicativa. Hoje acredita-se que não exista uma metodologia perfeita, mas que existem técnicas que podem ser aplicadas independentemente do método escolhido e nos mais diferentes contextos de sala de aula (LEWIS e HILL, 1992).

Alguns métodos possuem visão muito rígida sobre o papel do professor em sala de aula, não permitindo a este que tome decisões, somente sendo ele responsável por aplicar aquilo que é imperado pela metodologia adotada. Em muitos casos, o fracasso na eficácia de determinados métodos era atribuída ao professor, por não aplicá-lo de maneira adequada. Um exemplo disso é o que relata Leffa (2001). Segundo o autor, não houve sucesso na instauração do Método Direto no Brasil, por conta do pouco domínio que os professores na época tinham

da habilidade oral. Durante a vigência deste tipo de visão, o professor não passava de um técnico responsável por acatar ordens e executá-las, o que é diferente daquilo que se espera de um professor na era pós-método. Por conta desta grande influência que é creditada ao professor para um ensino efetivo, propomo-nos analisar a agência deste profissional no contexto do ensino básico, dando ênfase à sua formação. Acreditamos ser necessário, antes de falarmos diretamente do assunto em questão, contextualizar o cenário de ensino/aprendizagem de línguas na atualidade, falando sobre a relevância do trabalho com esta língua na escola, bem como sobre o que se acredita ser um ensino de línguas efetivo.

## 1. POR QUE ENSINAR/APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

No mundo globalizado no qual estamos inseridos, não falar uma segunda língua priva os indivíduos de várias oportunidades que podem lhe proporcionar aprimoramento intelectual, profissional, educacional, conhecimento de outras culturas, entre outros. De acordo com Schmidt (2006, p. 122) “[...] na era da globalização, com imensa variedade de opções tecnológicas altamente sofisticadas disponíveis no mercado, o aprendizado de outras línguas não é mais *uma opção, mas um pré-requisito para a sobrevivência*.” (grifo da autora).

É de suma importância que se tenha a habilidade de se comunicar em um contexto internacional hoje em dia. Em um contexto onde a cada dia a internet está presente na vida de mais e mais pessoas, as tecnologias como celulares e computadores, entre outros, são uma realidade até nos mais remotos lugares, onde para se comunicar com pessoas das mais diferentes procedências não há a necessidade de se estar presente em um mesmo ambiente, emerge aí também a necessidade de uma língua que faça o intercâmbio dessa comunicação. Nunan (1999, p. 71), afirma que “em um mundo o qual está à cada dia mais interligado economicamente, ambientalmente e eletronicamente, a habilidade de se comunicar efetivamente é crucial” (tradução nossa).

Tantas mudanças no cenário global nas últimas décadas, como o avanço da internet, e da tecnologia em geral, implicaram também em uma circunstancial mudança na visão de como as línguas estrangeiras devem ser ensinadas. Cada vez mais recursos estão disponíveis para auxiliar o trabalho do professor e, essa matéria, que antes se resumia em

aprender gramática e vocabulário, vêm transformando-se em uma disciplina com mais espaço para a interação. E outros benefícios foram sendo adquiridos com essa mudança na metodologia de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre os quais podemos destacar a “função social” da aprendizagem de uma segunda língua. Como descrito por Scrivener (2005) e Holden (2009).

Scrivener (2005) diz que através de um ensino eficaz de língua estrangeira, os alunos podem usufruir de habilidades sociais e cognitivas de resolução de problemas que podem ser utilizadas em outras áreas do currículo escolar.

Para Holden (2009, p. 14), além das razões práticas e econômicas para se aprender línguas estrangeiras na escola regular, há ainda aquilo que a autora chama de “função social” de se aprender um idioma estrangeiro. O que a autora explica no parágrafo que se segue:

Aprender a usar outro idioma faz com que as pessoas entrem em contato, direta ou indiretamente, com diferentes sociedades e culturas. Isso as expõe a maneiras de pensar diferentes, a meios de comunicação diferentes, a valores diferentes, o que, por sua vez, as estimula a pensar em sua própria cultura, em seus valores e modo de vida. Elas percebem, então, que não existe uma única maneira de fazer algo, mas muitas outras diferentes. (HOLDEN, 2009, p. 14)

Com tamanha relevância para a aprendizagem de línguas, é preciso que se pense em possibilidades para tornar essa prática mais significativa para o aluno de escola pública, que muito se beneficiará com ensino e aprendizagem de línguas de qualidade. Não proporcionar o conhecimento de uma língua estrangeira ao aluno, irá privar-lhe no futuro de aperfeiçoamento, de um maior conhecimento de mundo, de oportunidades em geral, etc.

## 2. QUAIS FATORES DEVEM ESTAR PRESENTES EM UM ENSINO SIGNIFICATIVO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

No que se refere ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, este é um processo complexo que deve acontecer tanto consciente quanto inconscientemente com um aprendiz de L2. Segundo Schmidt (2006, p.129) “a aprendizagem de L2, como a própria palavra define, implica em ensinar a aprender”.

O professor de Língua estrangeira, além de ensinar o próprio idioma ao aluno, deve também mostrar a este estratégias que facilitem o aprendizado da língua alvo, sempre orientando o aluno por caminhos mais eficazes no aprendizado, evitando assim que este percorra por caminhos mais longos ou que possam mesmo ser ineficazes para um aprendizado bem sucedido.

Para diferentes idades de aprendizado de L2, diferentes abordagens devem ser utilizadas.

Holden (2009, p.35) apresenta algumas características dos alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental, dentre as quais podemos destacar a timidez e o medo de cometer enganos que os alunos adquirem nesta idade.

Brown (2001, p. 106) diz que os “os terríveis adolescentes’ estão em uma fase de transição, confusão, auto-conhecimento, crescimento, e mudanças corporais e mentais”. (Tradução nossa).

Os alunos do 2º ciclo do ensino fundamental encontram-se, geralmente, com idades entre 11 e 16 anos. Holden (2009), ao tratar do ensino de língua inglesa, mostra algumas abordagens interessantes ao se trabalhar com alunos nesta faixa etária. Para a autora:

É importante convencer os alunos de que o que estão fazendo em sala de aula irá ajudá-los a usar o inglês de modo mais eficaz no mundo *deles* – em blogs, chats e na comunicação pessoal. Isso requer a aprendizagem de como falar e escrever sobre eles e a vida deles, assim como fazer perguntas sobre a vida e a opinião de outras pessoas. E muitas vezes isso pode estimular interesses por outras sociedades e culturas, em descobrir informações sobre elas. Da mesma forma, músicas, propagandas, esportes e o mundo da tecnologia da informação podem proporcionar áreas de assuntos úteis para os pré-adolescentes. (HOLDEN 2009, p. 35)

Utilizando-se das eficientes ferramentas mostradas acima, o trabalho de ensinar uma língua estrangeira se tornará muito mais proveitoso para ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e o trabalho com a língua inglesa estará de acordo com os objetivos propostos pelos PCNs (BRASIL; 1998) para o 2º ciclo do ensino fundamental, dentre os quais, vale a pena ressaltar, espera-se que o aluno possa:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL; 1998 p. 7)

Muito cuidado deve ser tomado ao se trabalhar línguas com alunos nessa faixa etária, muitas vezes, a abordagem de ensino adotada pelo professor faz com que o aluno perca o interesse em aprender, trazendo prejuízos para o aluno, caso este porventura necessite do conhecimento de um idioma estrangeiro. Uma abordagem inadequada também pode prejudicar o rendimento escolar do aluno nessa disciplina, o que não é desejável.

### 3. O PROFESSOR E AS MUDANÇAS QUE OCORRERAM NO CENÁRIO EDUCACIONAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

O papel da escola, do professor e dos alunos, a concepção adotada sobre o que é ensinar, o que é aprender, assim como diversos conceitos relacionados à educação e à vida de modo geral, variam, entre outras razões, de acordo com a visão de mundo, representação do ser humano tido como ideal e as necessidades enfrentadas em épocas distintas.

Não diferente das outras, o momento atual vivido pela sociedade apresenta suas especificidades. Especificidades estas que refletem diretamente em demandas sobre o trabalho que se espera ser realizado com os alunos que fazem parte de determinada comunidade escolar. Bordenave (*apud* HENGEMÜHLE, 2008), partindo da análise do contexto em que vivemos e os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea afirma que:

Em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou ideias nem os comportamentos corretos e fáceis que se esperam, mas sim o aumento da capacidade do aluno - participante e agente da transformação social – para detectar os problemas reais e buscar por soluções originais e criativas. Por essa razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação e ser capaz de resolvê-las adequadamente. (BORDENAVE *apud* HENGEMÜHLE, 2008, p. 33)

Como podemos observar na citação acima, o que se espera do aluno de hoje, diferente do que ainda é acreditado por muitos, é que, durante seu percurso escolar, possa ser sujeito ativo e responsável por seu aprendizado, para que futuramente possa utilizar as

habilidades aprendidas na escola para a resolução de problemas da vida. Em outras palavras, o que se espera da escola hoje é formação um aluno competente e que seja capaz de contribuir efetivamente para a melhoria da sociedade em que está inserido.

Essa nova concepção de educação, de acordo com Antunes (2010), surge a partir do final do século XIX, com o movimento da Escola Nova. Antes disso, segundo o autor, “ensinar significava difundir o conhecimento impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem” (p. 17). Aprender, nesta época, nada mais era que a memorização de informações de determinada disciplina para a realização de provas onde pudessem reproduzir essas informações. Formando, assim, pessoas que pudessem realizar trabalhos que não exigissem mais do que a simples repetição de tarefas. Esse tipo de educação também era conveniente para as classes sociais mais altas, pois os ajudava a manter seu status, uma vez que, as pessoas nas escolas eram, de certa forma, treinadas para seguir instruções sem questioná-las.

O trabalho do professor também não fugia a este paradigma. O professor, aqui, era visto como mero reprodutor do conhecimento. Infelizmente, conforme afirmado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (*apud* CUNHA *et al*, 2011), esse tipo de formação ainda é muito presente, seja direta ou indiretamente. Segundo os mesmos:

“[...] a formação de professores no Brasil toma como referência um modelo hegemônico de formação”, modelo pelo qual o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes que são produzidos por especialistas das áreas científicas.” (RAMALHO, NUÑES E GAUTHIER *apud* CUNHA *et al*, 2011, p. 37)

Desenvolver no aluno competências que vão além da memorização de informações, é algo que vem totalmente de encontro ao trabalho realizado pela escola anteriormente e apresenta-se como um desafio aos educadores contemporâneos. Tamaña transformação de contextos veio a exigir reflexão e mudança de visão a respeito do trabalho realizado pelo professor, o qual passou a ser visto sob novas perspectivas. Ao tratar deste novo modelo de professor, Tardif, Lessard e Lahaye (*apud* Cunha, 2007, p. 37) alegam que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o



corpo docente mantém diferentes relações”. O reconhecimento, valorização interesse em pesquisar os diferentes saberes presentes na prática diária de educadores, segundo Nunes (2001), é recente. Para a autora, este profissional “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (p. 27). Ainda de acordo com Nunes, (2001):

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. (NUNES, 2001, p. 38)

Falar de formação de professores nos remete a Paulo Freire. Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, este traz importantes contribuições para a construção da visão contemporânea de educação. Dentre os conceitos discutidos no decorrer de sua obra, encontramos o texto a seguir que vem contribuir grandemente para a ratificação das ideias discutidas neste referencial teórico. Para o autor:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. (FREIRE, 2013. p. 45-46)

Partindo desta perspectiva, nos propomos refletir sobre como essas mudanças afetam o ensino e aprendizagem de inglês.

#### **4. QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE ENSINAM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM NOSSAS ESCOLAS HOJE?**

No que diz respeito à legislação que regulamenta os profissionais envolvidos na educação, a LDB (BRASIL, 1996, p. 35) no § 4º instaura que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por

treinamento em serviço”. Essa foi uma decisão importante para que os alunos das escolas brasileiras pudessem usufruir de educação com um nível qualitativo maior. Pois, apesar de ter saberes adquiridos em sua prática escolar, estes não diminuem a importância da construção de outros saberes que surgirão durante a formação acadêmica. Falando sobre a importância da inter-relação teoria e prática na formação dos saberes dos professores Kuenzer, (apud CUNHA *et al*, 2011) relata que:

(...) não há, contudo, atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática. (apud CUNHA *et al*, 2011, p. 42 )

É importante ressaltar que, a formação inicial para o professor que se almeja não deve ter o intuito de impor, sobre os mesmos, teorias as quais este irá simplesmente reproduzir na ambiente em que atua. O interessante agora é dar subsídio a este professor, para que este, dentro de seu contexto, possa construir sua identidade profissional, afirmando ou refutando, mas sempre reconstruindo os saberes adquiridos durante a formação inicial. Para ilustrar esta questão, muito relevantes são as palavras de Corey (apud Toledo e Jacobi, 2013, p. 157), quando diz que “ouvir dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer”. Partindo do mesmo princípio, Cunha *et al* (2011, p. 36) vem nos lembrar que “uma boa formação dos professores contribui para que eles façam a diferença”.

Falando mais sobre a problemática da formação de professores no Brasil, dados importantes chegam a nosso conhecimento através de Scheibe. Ao investigar documentos que tratam da formação inicial de professores da educação básica brasileira, a autora constatou que:

Com base no Censo Escolar de 2007, em estudo recentemente publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil/MEC/INEP, 2009), o Brasil contava então com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo (68,4% do total). Destes, pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam. É nos anos finais do ensino fundamental, etapa de ensino na qual as matérias



começam a ser dadas por professores de áreas específicas e no ensino médio que esta proporção é maior. (SCHEIBE, 2010, p. 983)

Apesar dos dados acima não tratarem especificamente do ensino de língua inglesa, o ensino desta matéria não foge à regra. Em uma pesquisa realizada por Veiga (2011) com oito professores de Língua Inglesa, constatou-se que destes, apenas três eram licenciados para ministrar aulas de inglês, sendo os outros oriundos de outras áreas. É grande o número de profissionais que atuam no ensino de língua inglesa sem possuir, muitas vezes, nem mesmo o domínio da língua que ensinam. Isso pode levá-los à reprodução de modelos antigos de ensino voltados, principalmente, para o ensino de gramática e vocabulário descontextualizado, sem intenção de levar os alunos a adquirirem competência comunicativa. Este tipo prática pode, ainda, reforçar nos alunos e comunidade como um todo, a crença de que a escola regular não é o local ideal para que aprendam línguas estrangeiras, ou ainda a crença de que não são capazes de aprender inglês.

É imprescindível oferecer ensino de língua estrangeira de qualidade no ensino básico. Apesar de contarmos com vários problemas que podem dificultar a prática docente no ensino fundamental, como por exemplo, salas numerosas, falta de recursos tecnológicos, entre outros, pode ser que o fato de contar com um professor que detenha a competência comunicativa na língua que ensina, que saiba como ensinar a língua e como interagir com seus alunos e além de tudo isso, que reconstrua sua prática continuamente, possa proporcionar um salto qualitativo significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de que novas tendências para que o ensino de línguas torne-se efetivo vêm se apresentado com o passar dos anos, as quais dão ao professor maior autonomia, essas mudanças são lentas e ainda é muito comum ver maneiras tradicionais de ensino presentes nas aulas de inglês. Isso acontece, entre outros fatores, pela ainda grande presença de professores de outras áreas ministrando línguas estrangeiras e por ainda adotarmos modelos de formação de professores tradicionais.

Ter professores que por muitas vezes nem mesmo dominam a língua que ensinam nos leva a vários questionamentos, entre os quais estão: “Qual a garantia que temos que estes sujeitos apresentam os saberes necessários para a realização desta prática?”; “Em que se fundamentam as decisões tomadas por estes professores?”.

Com a crescente necessidade uma prática reflexiva, precisamos que os professores estejam aptos para a mesma. O que passa por formação inicial de qualidade.

Oferecer boa formação inicial é crucial, mas não podemos deixar de lembrar o fato de que qualquer profissão exige constante aprendizagem por parte do profissional. Sendo assim, outro grande passo seria oportunização de formação continuada que venha atender as demandas do profissional de língua inglesa, haja vista que este, assim como qualquer outro profissional, encontra diversas crises que precisam ser resolvidas no decorrer de sua carreira. Segundo Diaz-Magioli (2010), a formação continuada pode ser um fator crucial para ajudar o professor a lidar com essas crises.

Portanto, sugerimos que mais ênfase seja dada para a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, para que em breve possamos oportunizar em nosso ensino básico ensino de línguas estrangeiras significativo, dando ao nosso aluno a chance de usufruir de todos os benefícios que o aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar.

## REFERÊNCIAS

**ANTUNES, Celso.** *Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**BRASIL.** LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394 de 20 de novembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

**BROWN, H. D.** *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Longman, 2001.

**CUNHA, E. R. ; SA, P. F. ; SILVA, Maria Do Perpétuo Socorro Cardoso da ; CASCAES, Luzia Maciel .** *Formação Profissional: representações de professores formados em serviço*. Contrapontos, v. 11, p. 34-47, 2011.

**CUNHA, Emmanuel Ribeiro.** *Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores*. Revista cocar (UEPA), v. 1, p. 31-39, 2007.

**DA VEIGA, Leandro Valente.** *Crenças de Professores da Região Tocantina sobre o ensino de Inglês no Ensino Fundamental*. [trabalho de conclusão de curso]. Cametá: Universidade Federal do Pará, Curso de Letras Língua Inglesa, Faculdade de Letras Língua Inglesa, 2011.

**DIAZ-MAGGIOLI, G. (2003).** *Options for teacher development*. In: English Language Teaching Forum. 2 (41). 5-12.

**FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

**HENGEMÜHLE, Adelar.** *Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas*. 5 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**HOLDEN, Susan.** *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

**LEFFA, V. J.** *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

**LEWIS, Michael; Jimmie Hill.** *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove. 1992.

**NUNAN, David.** *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

**NUNES, Célia Maria Fernandes.** *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

**SCHEIBE, LEDA.** *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação*. Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

**SCHMIDT, Marguete Juliana.** *Treinamento Estratégico em Segunda Língua: Ensinando o aluno a aprender*. In: Fontana, Niura Maria; Lima, Marília dos Santos. *Língua Estrangeira e Segunda Língua: aspectos pedagógicos*. Educs, 2006.

**SCRIVENER, Jim.** *Learning Teaching – A guidebook for English language teachers*. Oxford: Ed. Heinemann, 2005.

**TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto.** *Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. Educ. Soc., Campinas , v. 34, n. 122, Mar. 2013 .